



TITLE:

EU成人教育グルントヴィ計画の理念と実際:社会的インクルージョン、異文化間対話、アクティブ・シティズンシップ

AUTHOR(S):

吉田, 正純

CITATION:

吉田, 正純. EU成人教育グルントヴィ計画の理念と実際:社会的インクルージョン、異文化間対話、アクティブ・シティズンシップ. 京都大学生涯教育学・図書館情報学研究 2010, 9: 59-71

ISSUE DATE:

2010-03

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/109759>

RIGHT:

EU成人教育グルントヴィ計画の理念と実際

—社会的インクルージョン、異文化間対話、アクティブ・シティズンシップ—

吉 田 正 純

Policy and Practice of Grundtvig, the Adult Education Program of
European Union : Social Inclusion, Intercultural Dialogue and Active Citizenship

Masazumi YOSHIDA

1. はじめに

本論文はEU（欧州連合）「グルントヴィ計画Grundtvig」を中心に、新たなEU成人教育政策の背景にある理念と、その具体化の現状を明らかにすることを課題とする。筆者は前稿「EU生涯学習政策とアクティブ・シティズンシップ計画」（吉田2009）において、主として政策的側面から、能動的な市民参加のスキル形成を意味するアクティブ・シティズンシップが位置づけられてきた背景を跡付けた。本稿ではこの中でも成人教育部門「グルントヴィ計画」に焦点を絞り、より具体的な活動の分析を通じて、その特徴と全体像を探るものである。本研究はいわゆる「政策文書」の整理紹介にとどまらず、どのような学習プロジェクトを実際に推進し支援しているのかを明らかにすることを試みる。これにより具体的な実践のコンテクストに即してEUの成人教育の現状を理解し、表層的な理念の「輸入」に終わらない成人教育の比較研究の基盤とすることを目指している¹⁾。

グルントヴィ計画は、欧州委員会・教育文化総局の教育総合プランである「ソクラテス計画」から成人教育部門として2000年に独立し、25歳以上の成人および学校外の若年層を対象としたノンフォーマル／インフォーマル教育（職業訓練は除く）を活動領域としている。同計画は「多国間プロジェクト」・「学習パートナーシップ」・「成人教育者モビリティ」・「ネットワーク」の4部門からなり、NGO・研究機関・行政による国境を越えた共同プロジェクトを支援している。名称はフォルケホイスコーレの提唱者として知られる19世紀デンマークの思想家N.F.S.グルントヴィに由来し、その民衆教育思想を引き継ぐものとして名づけられた。現在「EU生涯学習プログラム（LLP、2007 - 2013）」のサブプログラムとして、ヨーロッパ31カ国（EU+4）を舞台に、年々規模を拡大しながら展開している。これらのプログラムの運営面での特徴は、各国政府の教育行政を通じて／に対して働きかけるのではなく、指定された国内担当機関Executive Agency（研究機関・コンサルタント等）を通じてプロジェクトに対して呼びかけ・助成されるという点にある。これらのプロジェクトは分野によって異なるが、1～数年規模で数カ国のグループ（教育機関・NGO・大学など多種多様）のネットワークからなり、その出会い（テーマ別セミナー等）や相互訪問・成果発表などに対して支援がなされている。それゆえ実態を把握するには政策レベルの理念にとどまらず、個々のプロジェクトの傾向を踏まえた分析が不可欠であると思われる。

こうした展開の背後には1990年代後半以降のEUによる生涯学習の「再発見」ともいうべき流れがあり、その中で成人教育の位置づけの変化があったとみることができる。その際EUが提唱してきた「知識基盤型社会」には、国際競争力をもつ高スキル労働力を効率的に再生産するという、新自由主義的な人的資本政策が色濃く反映されている。しかし他方でEU内部での地域格差・人種問題や、いわゆる「EU官僚」と市民意識の乖離は、改めて教育を含めたEUの社会的結合・シティズンシップの再構築を喫緊の課題として浮かび上がらせている。こうした中でNGOや市民運動・学術団体など市民社会サイドは、政府や企業の利害とは異なる立場から、EU政策へのオルタナティブの提起と批判的参画を強めてきた。したがって「結果」として表現された「参加型民主主義」「知識基盤型社会」「インクルージョン」といった理念も、中立透明なビジョンではなく、多様な立場や攻防の過程を表現した合意（ないし妥協）の産物と理解するのが妥当であろう。とりわけこの時期EU政策において、ネオリベラリズムに対して「第三の道」（英・独）論や北欧の福祉国家論などがどのような対応を取っていくのか、各国間のレベルでも激しい攻防が展開されていた。EU生涯学習政策もこうしたせめぎ合いの渦中にあるという観点から、こうした局面でグルントヴィ計画がどのような成人教育独自の位置取りと方向性を模索しているのかを明らかにすることが、本稿の問題意識である。

EU生涯学習政策に関する国内での先行研究では、澤野(1999)、園山(2000)、木戸(2001)、柿内・園山(2005)らが、ソクラテス計画の概要のなかでグルントヴィ計画にも言及している²⁾。EUシティズンシップ教育については、学校教育を中心に久野(2004)、佐久間(2007)が各国レベルでの影響を含め論じており、特に後者は多文化・社会的排除政策の視点から詳述している³⁾。これらを踏まえた上で、EUが成人教育の分野でどのようなシティズンシップ形成を目指し、実際にどのような支援をおこなっているのかを検討する必要があると思われる。本稿ではグルントヴィ計画が2007年から「生涯学習プログラム」のもと新段階に入ったのを踏まえて、それ以前（2000-2006）に公開された政策文書と実践されたプロジェクトを主な対象として分析を加え、その特徴を探りたい。

2. EU生涯学習政策における成人教育理念

（1）「生涯学習に関する覚書」をめぐる攻防

EUの現在の生涯学習政策への転換点は、2000年に欧州理事会で発表された「リスボン戦略」と、同年の欧州委員会「生涯学習に関する覚書Memorandum」といえる。「生涯学習」のタームは「欧州生涯学習年」（1996）前後からEUで「再発見」されるが、リスボン戦略以降はEU競争力強化をもたらす「知識基盤社会」の柱として位置づけられることになる。「生涯学習に関する覚書」はワーキングペーパーながら、域内の雇用促進や人的資源の開発といった経済・社会政策に踏み込んだ内容によって、様々な議論を呼び起こした。この「覚書」は「エンプロイアビリティ（被雇用能力）」と「アクティブ・シティズンシップ（能動的市民参加）」の向上を、「生涯学習の二つの等しく重要な目的」と位置づけている。またその「キーメッセージ」のなかでは、EU市民の社会的結合の強化と並んで、基礎スキルの普及や学習評価・指導の促進など質の高い労働力形成が強く打ち出されていた⁴⁾。

欧州委員会は2001年9月ブリュッセルで「生涯学習を現実に」をテーマに市民団体への諮問会議を開催し、NGO・市民・研究者・行政などのべ12000人が参加して、「覚書」をたたき台に議論が交わされた。ここでは欧州評議会・OECD・ユネスコといった国際機関も提言をおこない、EU生涯学習政策いくつかの根本的な問題点が指摘され、大幅な方向修正が加えられた。その中心的な内容は、「覚書」が「エンプロイアビリティ」促進にかかわる訓練・適応を偏重し、実際には「アクティブ・シティズンシップ」を軽視していることへの批判であった。より根本的にはグローバリゼーションに対応する国際競争力強化という旗印のもと、自己責任でのスキル獲得が強いられ、学習者自身の自己実現・自己決定が後景化することへの危惧が表明されたものとみられる⁵⁾。

この「覚書」についてBorg & Mayo(2005)は、1970年代前後からのユネスコを中心とした批判的・ヒューマニスティックな「生涯学習」理念が、新自由主義的な競争的能力開発の言説に影響されて「古いワインが新しいボトルに移る際に劣化した」と評している⁶⁾。Dhemel(2006)もまた同様に雇用と労働市場への傾斜を指摘し、「社会参加の側面は周縁的に扱われており、生涯学習が個人の発達と潜在的可能性の実現の重要な手段であるという点が無視」されていると指摘している⁷⁾。その上で両者とも「覚書」以降の諮問のプロセスでNGOや研究機関が果たした役割を評価し、EU生涯学習政策が「カウンター・ヘゲモニー形成の場」(Borg & Mayo前掲)ともなりうることに注意を促している⁸⁾。実際、諮問後の欧州委員会「ヨーロッパ生涯学習エリアの実現」(2001)ではこうした意見を受けて、生涯学習の目的が「自己実現、アクティブ・シティズンシップ、社会的インクルージョン、エンプロイアビリティ／適応」へと拡張されている⁹⁾。

2007年以降の「生涯学習プログラム」の方向性を定めた「生涯学習における統合的行動プログラムの設立」(2004)および欧州議会決議でも、その目的に「自己実現、社会的統合、アクティブ・シティズンシップ、ジェンダー間の平等、障害者の社会参加」および「ヨーロッパ市民の感覚と異文化への寛容と尊重」が盛り込まれた¹⁰⁾。むろんリスボン戦略以降の「知識基盤社会」を旗印とした人的資源開発路線が否定されたわけではないが、それに対抗ないし補完する形で市民社会の側のオルタナティブが、一定程度政策に反映されているものと評価できる。

(2) EAEA報告とグルントヴィ計画

グルントヴィ計画はこのようなEU生涯学習政策の転換点である2000年に、ソクラテス計画の成人教育部門としてスタートしており、こうした議論が成立にも影響していると考えられる。前述の諮問プロセスにおいては、EAEA(欧州成人教育協議会)が、「成人教育プロジェクトの分析：未来へのメッセージ」(2001)を、ソクラテス計画の外部評価の一環として発表している。同報告は「覚書」について、より広範な周縁化された人々(開発が遅れた地域やエスニックマイノリティ等)の学習機会への視点が必要であると提言している。とくに基礎スキル獲得について、「社会的インクルージョンの戦略に位置づけ、社会的・文化的参加にもとづく教育・学習のアプローチを用いる」必要があると強調している。そして戦略のメッセージとして、インフォーマル／ノンフォーマル教育を「生涯学習の一部であるとともに、社会から排除された

人々・グループの出発点」として価値付けるべきであるとしている¹¹⁾。

グルントヴィ計画は開始当初、生涯学習における成人教育の振興とともに、「成人の知識・能力の獲得」や「エンプロイアビリティの促進」が基調となっていた。それがこうした提言をうけて、社会的不利益層への学習機会への提供や、学習者の社会参加を促進するスキルの育成といった方向へと、徐々にシフトしていったとみられる。前述の「生涯学習総合行動計画」(2004)におけるグルントヴィ計画の目的にも、「社会的に不利な立場にある／周縁化された人々、とりわけ教育において基礎能力のない状態にある人々への、成人教育へのもう一つの機会を提供」すること明記された¹²⁾。

その後の欧州委員会「成人学習：学ぶのに遅すぎることはない」(2006)では、直面する課題として「競争力・人口動態(高齢化・移民)・社会的インクルージョン」を挙げている。そこでは成人教育が「初等教育の欠如・失業・地域の孤立・ライフチャンスの減少」といった「社会的排除に対応する上で鍵となる役割をもつ」とし、生涯学習における固有の意義に言及している¹³⁾。EAEAはこうした動向に対し、欧州委員会の諮問に応えた「ヨーロッパにおける成人教育の動向と課題」(2006)で、グルントヴィ計画が教育アクセスと社会的インクルージョンに積極的役割を果たしている点を評価している。その上でそうした理念は生涯学習政策全般に反映されるべきであるとし、欧州・各国レベルで職業訓練分野に偏りがちな予算・関心を成人(一般)教育に向けるべきであると結論づけている¹⁴⁾。

このようにグルントヴィ計画の政策理念は、開始後の数年間にわたる成人教育の位置づけをめぐる議論を経て、雇用・競争力重視から、社会的インクルージョンや市民参加・自己実現を含んだ社会政策的な関心へと修正・拡張されてきたと跡づけることができる。

3. グルントヴィ計画の活動テーマ

(1)「学習パートナーシップ」の分析

次にこうしたグルントヴィ計画の理念が、実際の活動のなかでどのように具体化されているか、「学習パートナーシップ」を対象に分析していきたい。学習パートナーシップは2001年に開始したグルントヴィ計画4部門(既述)の一つで、課題・関心を共有する成人教育グループによる、比較的小規模な国際共同プロジェクトへの支援の枠組みである。各プロジェクトは、コンタクト・セミナーやウェブサイトを通じて出会った、3カ国以上の成人教育団体・NGO・研究機関・公的機関などで結成される。これをコーディネーター団体が所属する国の担当機関 National Agency に申請して審査が行なわれ、認定されると2～3年間の予算が割り当てられる。2001-06年には1677プロジェクト・7761団体が参加し、総額約5200万ユーロ(約70億円・グルントヴィ全体の40%)の助成金を受け、相互の訪問・経験交流やセミナーの開催、教材・ウェブサイト開発による成果公表などを行ってきた¹⁵⁾。

「学習パートナーシップ」は学習者・グループの直接の参加をうながし、研究成果よりも活動プロセスを重視する点で、もっとも学習者に密着した部門として、ここで分析対象とした。表①は'Grundtvig Compendium: Learning Partnership' (2001-2006) に掲載された全プロジェクトの目的(重複回答)を、独自に集計したものである¹⁶⁾。

吉田：E U成人教育グルントヴィ計画の理念と実際

まず「活動分野」では「異文化間課題」(56%)・「アクティブ・シティズンシップ」(54%)を課題とするプロジェクトが半数以上を占め、「基礎スキル」(43%)・「ICT」(39%)をも上回っている。一方「対象グループ」では「経済的・社会的不利益層」(35%)・「地方および不利益地域住民」(33%)・「社会的周縁化のリスクのある青少年」(29%)が上位3項目を占め、それぞれ約3分の1のプロジェクトが挙げている。その一方でレオナルド計画（職業訓練分野）と重なる雇用・職業分野に直接関わる項目はなく、実際のプロジェクトでも主な課題となることはまれである。同様の傾向は他部門（成人教育研究・教育者養成等）でも見られ、グルントヴィ計画がいわゆる「一般成人教育」、とりわけ教養・知識分野よりも社会的課題に重点をおいた活動と認識されていると評価できる。

【表①】「学習パートナーシップ」の活動分野と対象グループ

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	計	%
異文化間課題	56	115	135	171	216	250	943	56
アクティブ・シティズンシップ	56	101	138	149	208	262	914	54
基礎スキル	55	102	121	134	146	176	734	43
ヨーロッパの国々・EU	24	56	91	118	178	217	684	40
ICT（情報通信技術）	44	85	112	105	137	176	659	39
芸術・音楽・文化	18	34	57	74	92	147	422	25
言語	22	45	51	64	104	115	401	23
持続可能な開発	18	29	43	65	78	100	333	19
親への教育	14	23	30	40	55	76	238	14
健康	5	16	10	31	51	77	190	11
メディア	3	13	24	29	41	71	181	10
環境	4	10	15	19	39	69	156	9
消費者教育	2	6	10	15	23	46	102	6
ジェンダー課題	0	3	4	3	23	38	71	4
対象グループ	2001	2002	2003	2004	2005	2006	計	%
経済的・社会的不利益層	52	72	89	103	130	150	596	35
地方および不利益地域住民	17	69	89	105	120	159	559	33
社会的周縁化のリスクのある青少年	0	71	84	102	84	155	496	29
移民・移住者・エスニックマイノリティ	14	58	69	81	106	155	483	28
女性	14	52	77	84	110	122	459	27
障害者	11	29	36	45	74	97	292	17
高齢市民	4	20	36	49	64	100	273	16
周縁化されたグループ	0	18	2	1	16	46	83	4
(合計)	135	208	251	297	376	410	1677	

‘Grundtvig Compendium: Learning Partnership’(2001,2002,2003,2004,2005,2006)に掲載された1677プロジェクトを対象に筆者集計（複数回答あり）

(2) 学習パートナーシップの「三つの柱」

これを踏まえて、学習パートナーシップの活動テーマの柱として、「社会的インクルージョン」・「異文化間対話」・「アクティブ・シティズンシップ」の三つを取り上げる。表②はそれらが実際の活動でどう具体化され意味づけられているのかを精査するため、教育文化総局発行' Grundtvig Success Stories—Europe Creates opportunity' (2007)の同部門で選定された10のプロジェクトを対象に、担当者への問い合わせ (eメール) およびウェブサイトでの成果公開を元にまとめたものである¹⁷⁾。以下ではそのケース・スタディを加味しながら、それぞれの柱の意味するところを明らかにしたい。

① 社会的インクルージョン social inclusion

「社会的インクルージョン」とは貧困・失業など従来経済的側面から個別にとらえられてきた現象を、「社会的排除」の問題としてとらえ、その克服に「包摂inclusion」を位置づけるものと定義できる。それは社会的排除により周縁的な位置に置かれた人々を、救済・保護の対象としてではなく、自己決定する当事者として社会参加する存在と位置づける社会政策モデルであるといえる¹⁸⁾。日本では主に障害者教育の分野でインクルーシブ教育が紹介されてきたが、ここではより広いマイノリティを対象とした共生と「当事者主権」を目指す取り組みとしてとらえたい。EUは発足当初から社会的インクルージョンを、雇用・経済分野のみならず福祉・社会分野を統合した政策の柱の一つとして採用してきた。とくにアムステルダム条約(1999)発効以降、雇用社会問題機会均等総局を中心に「社会的保護とインクルージョンのプロセス」(2000-2010)を策定し、失業者・エスニックマイノリティ・障害者・高齢者・女性・子どもを対象とした総合的施策を行なってきた。これを受けて生涯学習政策でもリスボン戦略(2000)以降、すべての人々の基礎スキル獲得とエンプロイアビリティの向上を軸に、社会的インクルージョンへの取り組みが掲げられるようになる¹⁹⁾。

グルントヴィ計画においては前節でみたように、主要なターゲットとして「経済的・社会的不利益層」・「地方および不利益地域住民」・「社会的周縁化のリスクのある青少年」が挙げられている。またエスニックマイノリティや女性・障害者・高齢者の社会的インクルージョンを課題としたプロジェクトも、毎年それぞれ20%前後選定されていることも特徴となっている。同計画参加の627団体を対象としたECOTECによる調査(2008)でも、「機会均等への取り組み」として「社会的経済的不利益」(40%)・「男女機会均等」(39%)・「差別排外主義とのたたかい」(26%)・「障害者のニーズ」(23%)が上位にあがっている²⁰⁾。これは職業訓練部門のレオナルド計画が雇用・スキル獲得を担っているのと対照的に(分業して)、グルントヴィ計画がコミュニティや地域と結びついた「社会保障的」政策に重点をおいているものとみられる。またこの分野では各参加団体の活動基盤とするコミュニティ(とりわけ社会的周縁層)へのアウトリーチ活動が重視され、そこでの社会的関係(いわゆるソーシャル・キャピタル)の形成に留意されているものが多い。その背景には前述のEAEA等の提言にみられる、社会的不利益層の社会的参加とネットワークを重視する方向性が、反映されているとみることができる。

表②のプロジェクトもほぼすべてが社会的不利益層・地域を対象とし、何らかの形で社会的インクルージョンにかかわるテーマを取り上げている。成人教育固有の高齢市民への教育では、

行政や企業との協働による雇用促進をつうじた社会参加（READCOM）や、子どもによるライフストーリーの聞き取りと地域ケアの促進（TEDDYBEAR）といった取り組みがある。また移民の社会的統合・多文化共生（MABEL）や精神障害者の市民参加（Leben in Europe）のように、マイノリティのインクルージョンを課題とするNGO・研究団体の国際ネットワークもある。また地域的にも東欧地域が中心となるプロジェクトや、各国内の「周縁的」コミュニティを基盤とした活動もみられる。例えばMABELは北アイルランドの刑務所内における識字・ICT・社会生活など基礎スキル学習に関する学際的アプローチを行ない、雑誌「Open Doors」を発行し受刑自身が小説・詩の投稿やデザインに参加する活動で、「EU生涯学習賞2007」（成人教育部門銀賞）を受賞している²¹⁾。

このうちCASCADE（教育における「第二の機会」開発のための共同行動）は、成人教育への様々な「学習へのバリア」（時間・経費・動機付け…）を共有・分析し、多様な学習者理解とエンパワメント方法を共同開発するプロジェクトである。参加グループはそれぞれ、移民女性の職業訓練コース（イタリア）・生産学校の教育（デンマーク）・識字基礎教育（英国）など、各地域での活動を持ち寄って経験交流を行った。活動地域はスコットランド・カタルーニャといった「中央」とは異なる文化圏に属していることもあり、文化的多様性にも着目している。学習方法としては成人学習者の抵抗をなくすため、短いモジュールを段階的（カスケード＝連滝）に組み合わせていくような教材を開発し、ウェブサイトで公開・共有している。担当者によればそれは「社会的な不利益や学習能力の不足、年齢への認識や動機の不足などに関連して生じる、おとなたちの学習への否定的態度に取り組むのに適切なアプローチを特定すること」を目的としている²²⁾。

このようにグルントヴィ計画における社会的インクルージョンは、経済・雇用政策に限定せず、幅広い「社会的排除」とたたかう取り組みとして把握されていることがわかる。また形式的な参加・統合をゴールとするのではなく、社会参加のための実際的なスキルの獲得と、その過程での学習者のエンパワメントを含む試みだと結論づけることができる。

② 異文化間対話intercultural dialogue

異文化間対話は、EUのスローガン「多様性のなかの統一」と関わる最重要課題の一つであり、EU拡大とグローバリゼーションの深化によりさらに焦点になってきた。EUは加盟国公用語をすべてEU使用言語とするなど文化多元主義をとるとともに、「異文化間対話年」（EYID2008）のような「草の根」レベルでの人的交流やキャンペーンを行なってきた。教育分野でも「ヨーロッパの次元」の実現として、学術レベルを含めて異文化学習・言語学習・共通歴史認識の実践が重ねられてきた²³⁾。その一方でヨーロッパ以外からの移民及びその子孫（アジア・アフリカ系）や、エスニックマイノリティ・先住民族（ロマ・バスク等）の、社会的統合とアイデンティティの政治が、異文化間対話の新たな課題として浮上してきた。それは雇用・福祉の面での統合だけでなく、極右政党などを含め台頭する移民排斥運動に直面して、マジョリティも含めた多元的シティズンシップのあり方を問い直すものでもあった。しばしば反EU・ナショナリズムの形をとったこうした動きは、EU首脳部のコスモポリタニズムとは必ずしも一致しない、多くの市民の意識への再考を促すものであるといえる²⁴⁾。そうした意味でEU生涯学習に

表② 学習パートナーシップの事例 (Grundtvig Success Stories(2007)に選定)							
名称	正式名称	年	①	②	③	国別	プロジェクトの概要
A) TEDDY-BEAR	活発な回顧のための高齢者と子どもの交流	04 ～ 06	○			UK,IT,FL, SI	高齢者と子どもの世代間交流。子どもが高齢者のライフストーリーを開き取り、劇・作文・手芸で表現。学習地域ぐるみ的高齢者ケアと子どものエンパワメント。
B) EuCoNet	欧州コンピテンスネットワーク	02 ～ 04	○	○	○	DE,IT,CZ,ES,SK,U K	高齢者を中心に、それぞれの文化的経験を活かした ICT 学習のコース開発・調査、高齢者向けネットカフェの開設。
C) Practice Makes Perfect	言語学習による欧州シティズンシップの促進	03 ～ 06	○	○	○	LT,ES,RO	言語の学習を通じた異文化への気づきやヨーロッパ市民の能動的参加、文化的・社会的障壁の除去。「ヴァーチャル・ミーティング」活用による相互交流の促進。
D) Treffpunkt Ethik	出会いの地点の倫理	04 ～ 06	○	○		DE,AT,IT,LT	ジェンダー、持続可能な開発、労働などをめぐる倫理について学習者間の討論をすすめる。市民参加の活性化。
E) READCOM	成人学習コミュニティ読書クラブ	05 ～ 07		○	○	PL,AT,BE,PT,TR	地域における成人の読書活動を通じた知的・社会的の活性化。欧州の読書クラブのネットワーク形成、方法論の共有。
F) NEWROLE	高齢労働者排除を防ぐ成人教育の新たな役割	03 ～ 06	○	○	○	FR,NO,ES,IT,BG,U K	高齢労働者(45歳以上)の労働力市場からの排除に反対して、エンプロイアビリティを高める教育訓練活動の開発。行政・企業との共同によるアクション・リサーチ。
G) IMPATH	移民の小道	03 ～ 06	○	○	○	ES,FR,IE,FL	移民(一世・二世)の社会的統合に向けて、各地の新旧多様な実践・経験の交流、新たな教育方法の共有。
H) CASCADE	教育における「第二の機会」開発共同行動	01 ～ 06	○	○	○	IT,DK,UK,ES,RO	経済・家庭・文化・年齢等の理由で、学習機会や動機付けの少ない人々に、自己学習の機会と方法を提供。テーマ別の体系的な学習モジュールの開発。
I) MABEL	成人基礎教育・学習への学際的アプローチ	02 ～ 04	○	○		UK,IE,BG,PL,NO	刑務所内の成人基礎教育(識字・ICT・社会スキル等)手法の共有・開発、当事者の自己表現の機会提供。受刑者による雑誌発行、社会的スキル開発。
J) Leben in Europe	精神障害者の多様な欧州の発見	05 ～ 07	○	○		DE,BE,ES	障害者とともに特別成人教育の経験交流を行い、教育方法・教材の開発を進める。障害者自身の市民参加を促進。
※①は「社会的・経済的不利益層」または「地方および不利益地域住民」、②は「異文化間課題」、③は「アクティブ・シティズンシップ」を含むもの。国別太字はコーディネーター。							

における異文化間対話は、「ヨーロッパ市民」の多元性を担保するうえで、根源的な位置づけをもつ課題だといえる。

グルントヴィ計画では「異文化間課題」を学習パートナーシップの半数以上が課題としてあげ、「ヨーロッパの国々・EU」(40%)・「言語」(23%)に取り組むプロジェクトも多い。同計画では学習者・グループ間の相互訪問・交流への支援を行っており、EU域内の異文化を実体験として学び、対話と経験交換を行なうことが奨励されている。また多くのプロジェクトでICTを活用したマルチメディア教材の開発や、インターネットを通じたミーティングなどを用いた、インタラクティブな異文化間学習も試みられてきた。さらに主な対象として「移民・移住者・エスニックマイノリティ」(28%)をあげるプロジェクトが多いのも際立った特徴である。その活動範囲も移民層の言語的・社会的統合のほかに、移民二世・三世や先住民の文化的アイデンティティの課題や、難民支援・労働組合・博物館活動など幅広い。特にムスリム住民（トルコ・パキスタン・マグレブ出身者など）やロマ系住民などとの多文化共生の問題は、多国間での共通課題として取り上げられるケースもみられる。

表②でも9つのプロジェクトが「異文化間課題」を取り上げており、その多くがパートナーの活動する地域について知る異文化理解を取り入れている。Practice Makes Perfectは多言語・多文化の相互学習を通じて、自文化中心主義への批判的思考と「多元的シティズンシップ」を涵養することを目的としている。移民分野ではIMPATHが社会的統合の実践についての交流や、「影絵劇場」・「反差別トレーニング」・「多文化サマーキャンプ」等の開催を通じて、マイノリティのエンパワメントとマジョリティの異文化理解を両立させる取り組みを試みてきた。

とりわけREADCOM（成人学習コミュニティのための読書クラブ）は、図書館・学校・U3A（高齢期の大学）等における成人の読書活動を通じて、「読書活動をつうじて知的・社会的にアクティブになる」ことで「地域社会における活動への参加をうながす」ことを目的としている。その中でも特に異文化の習慣・生活などに関心を深める対話の促進を重点的な目標としている。具体的には開発した8つのモジュールのうち、「異文化間教育」（ポルトガル、社会の豊富化の源泉としての多様性を学ぶ）と、「本・映画を通じたおとなの多文化教育」（トルコ、ファシリテーターがエスニシティ・ジェンダー・言語・障害など多様性に焦点をあて多様性を理解する教材）で異文化間課題を取り上げている。いずれも単なる読書補助ではなく参加型モジュールとなっており、たとえば後者ではトルコの現代文学（O. パムクの『雪』など）の読書を通じた文化・生活を知るキャンペーンなどを共同で開催してきた。こうしたモジュールはウェブサイトで公開された「異文化間クイズ」やワークショップなどを含んでいる。これらの活動は実際に参加グループ間や地域での活動への参加を通じて、実際に対話を積み重ね教材化していくという点で大きな特徴があるといえるだろう²⁵⁾。

このようにグルントヴィ計画（特に学習パートナーシップ）は、各加盟国内でのエスニックマイノリティの同化・統合だけではなく、国境を越えた「草の根」の異文化間対話を支持・支援してきたといえる。同計画がめざす「ヨーロッパ市民」の内実・境界は不透明な部分もあるが、少なくとも重層的なアイデンティティを前提とした、トランスナショナルなシティズンシッ

プであるということができる。

③ アクティブ・シティズンシップ active citizenship

EUはアクティブ・シティズンシップを、形式的に「市民権」を保有するだけでなく、積極的に社会参加する能動的な市民となることを意味する概念として、しばしば用いてきた。たとえば教育文化総局「アクティブ・シティズンシップのための学習」(1998)では、「自己決定的な参加のスキルを獲得・更新し、社会的な目的・意味に取り組む経験をするための、認知・感情・経験レベルでの、構造化された機会を提供」するプロセスと定義されている²⁶⁾。また前章で述べたように「生涯学習に関する覚書」以来、EU生涯学習政策においてもアクティブ・シティズンシップは、エンプロイアビリティと並ぶ柱に常に挙げられてきた。近年EU諸国の学校教育ではシティズンシップ教育が幅広く試みられていることが知られているが、それが生涯をつうじた社会・政治への市民参加と市民形成として拡張されたものと言える²⁷⁾。そのなかで市民活動・コミュニティでの実践と深い繋がりをもつ、ノンフォーマル教育／インフォーマル教育の果たす役割が、改めて見直されつつあると考えられる。それはユネスコ「ハンプルク宣言」(1997)冒頭の「成人教育はアクティブ・シティズンシップの帰結であり、社会における完全な参加のための条件でもある」という表現にも込められた、ヨーロッパ成人教育論の一つの到達地平であるともいえる²⁸⁾。

グルントヴィ計画でもアクティブ・シティズンシップは最重点課題に挙げられ、「社会のなかでアクティブな役割を果たす力」を獲得することが目的とされる。リーフレット「成人教育：欧州への道」ではその具体的内容として、女性のエンパワメント、異文化間・技術・エコロジー・歴史・経済の課題における批判的コンピテンスの開発、平和・非暴力的問題解決などが挙げられている²⁹⁾。「学習パートナーシップ」においても半数以上のプロジェクトがこれを活動分野とし、多くがこうした課題に取り組む市民活動・コミュニティ活動を取り入れている。また学習形態としても参加型学習や討議形式による教材開発が試みられ、成果として行政へのアドヴォカシーや学習運営参加に至る例も見られる。

表②では6つのプロジェクトが「アクティブ・シティズンシップ」を活動分野として明示しており、他のプロジェクトも何らかの形で活動内容に学習者の能動的な社会参加を取り入れている。たとえば高齢者向けインターネットカフェ (EuCoNet) や図書館での読書サークル (READCOM) のように、各パートナーの活動地域での学習者の参加の空間が工夫され、その支援のあり方を開発・交流している。また市民参加に必要な社会的スキル獲得を学習課題とするものもあり、そのスキルの内容も言語学習 (Practice Makes Perfect) ・職業訓練 (NEWROLE) ・多文化共生 (IMPATh) など多様である。それ以外にも学習形態に相互討論・参加スキル開発を取り入れるものもあり (Meeting Point Ethicsなど)、インターネット活用も含め学習プロセスそのものに参加型・対話型学習を取り入れているものが目立つ。

中でもTEDDYBEAR (活発な回顧のための子どもと高齢者の交流) は、個人間にとどまらず「コミュニティにおける結びつき」を課題とし、世代間交流やボランティア参加により子ども・高齢者の地域への積極的な参加をうながすものである。具体的には高齢者 (軽度の認知症や障害者を含む) に対する子ども (5-12歳) によるライフヒストリーの聞き取り (地域学習

センター・デイケア・フォルケホイスコーレなど）を、各グループがそれぞれの地域でおこなう。高齢者にとっては自らの人生を振り返り、子どもたちに語ることで想いや経験・伝統・工芸などを語り継いでいくことで、地域の一員としての役割を見出していくことを目的とする。一方で子どもたちは高齢者たちとの交流とともに、演劇・絵画・工作など自己表現にも取り組むことで、自己信頼・地域との結びつきをつくりだしていくことを目指している。これらに対し成人教育としては高齢者の語りと子どもの聞き取り、さらには表現活動やワークショップなどの支援を行うことで、より深い学習活動への支援をおこなう。ここでの「アクティブ」な市民参加とは政治的参加の知識・スキルのみではなく、地域の一員として高齢者と子どもが相互に意識形成するというプロセスそのものとしてとらえられているといえる³⁰⁾。

このようにアクティブ・シティズンシップは活動領域にとどまらず、学習形態・内容・目的を包括した「市民参加」への指向性を含意していると分析できる。Johnston(2005)は成人教育においえるシティズンシップ教育を、「インクルーシブ／多元主義的／反省的／アクティブ」というシティズンシップの4局面として整理している。これに拠ればアクティブ・シティズンシップは、市民活動・社会運動・コミュニティなどへの能動的参加を通じて反省的に社会に関わる「実践としてのシティズンシップ」へと接続する役割をもつ³⁰⁾。そうした意味ではアクティブ・シティズンシップは、前述の「社会的インクルージョン」「異文化間対話」による包摂的・多元的なシティズンシップを、参加・行動として統合するものだということができる。

4. 結論

以上の分析からグルントヴィ計画は、EU生涯学習政策におけるシティズンシップ形成という理念を、成人教育独自の立場から推進しようと試みていると結論できる。その立場の内実とは、「社会的インクルージョン／異文化間対話／アクティブ・シティズンシップ」を柱とした、包摂的・多元的・能動的な市民の形成であることが明らかとなった。このようなシティズンシップは、EUという超国家的プロジェクトの特質として、一国内の排他的な市民権・アイデンティティを超え出る、重層的でポストナショナルな共同性を構想する可能性を有する³¹⁾。

それはグローバリゼーションのもとで進行する、社会的排除・文化的葛藤・政治的不活性といった現実的な矛盾に対する、批判的生涯学習論の新たな挑戦であると考えられる。その意味でグルントヴィ計画はEUのみならず、新自由主義的な生涯学習政策の再編のなかで、批判的シティズンシップ形成という成人教育独自の役割を再構築する可能性を示唆している。また各国内での教育政策の枠組みに限定されず、共通課題に関心を有する国際的なNGO・教育研究機関等のネットワーク形成を支援する形態も、これに相応しい実験的な試みといえる。

しかし冒頭にも述べたように、こうした理念自体が葛藤を含んだものであり、成人教育部門が生涯学習プログラム全体に占める位置も必ずしも高いとは言えない（総予算の5%程度）。またプロジェクト終了以後の継続性や、参加各国内での理念・実践の広がりについては、より長期的な影響のフォローを待つ必要があるだろう。今後は引き続き「生涯学習プログラム」の動向を分析するとともに、「市民であること」（シティズンシップ）そのものの変容の背景にある社会変動について分析を進めたい。また日本の社会教育の理論・実践において、社会的包摂・

多文化教育・市民参加といった概念との関連でどう位置づけることができるのか、移入・適用ではなく社会的なコンテクストを踏まえた分析として進めることを今後の課題としたい。

- 1) 吉田正純(2009)「EU生涯学習政策とアクティブ・シティズンシップ—成人教育グルントヴィ計画を中心に」、『京大大学生涯教育学・図書館情報学研究』第8号。
- 2) 澤野由紀子(1999)「EUの生涯学習政策に関する研究」、日本生涯教育学会編『日本生涯教育学会年報』第20号,pp171-185。園山大祐(2000)「EUにおける教育政策の進展」、『大分大学教育福祉科学部紀要』第22巻第2号,pp.591-597。木戸裕(2001)「EU統合とヨーロッパ教育の課題」、『比較教育学研究』第27号,p.68-79。柿内真紀・園山大祐(2005)「EUの教育政策」、『教育政策と政策評価を問う』(日本教育政策学会編『日本教育政策学会年報』第12号) ,pp.93-101。
- 3) 久野弘幸(2004)『ヨーロッパ教育 歴史と展望』、pp.73-87、玉川大学出版部。佐久間孝正(2007)『移民大国イギリスの実験』、勁草書房、pp257-275。
- 4) European Commission (2000) 'A memorandum on lifelong learning: Commission Staff Working Paper' , SEC(2000)1823
- 5) European Commission (2001) 'Making a European Area of Lifelong Learning a Reality' , COM (2001)678 final, pp.6-9.
- 6) Carmel Borg and Peter Mayo (2005) 'The EU Memorandum on lifelong learning: Old wine in new bottles?' , Globalisation, Societies and Education, Vol3.No.2,pp.203-225.
- 7) Alexandra Dehmel (2006) 'Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union' s lifelong learning policies' , Comparative Education Vol42, No.1,pp.49-62.
- 8) Borg & Mayo (2005) op.cit.p.219.
- 9) European Commission (2001) op.cit., pp.3-5.
- 10) European Commission (2004) 'Establishing an integrated action programme in the field of lifelong learning' , COM (2004) 474 final, Article1.
- 11) European Association for the Education of Adults (2001) "An analysis of the adult education projects Socrates programme 1995-1999: messages for the future" , pp10-22.
- 12) European Commission (2004) op.cit., Article33.
- 13) European Commission (2006) 'Adult learning: It is never too late to learn' , COM (2006) 614 final.
- 14) European Association for the Education of Adults (2006) "Adult education trends and issues in Europe" ,pp.54-65.
- 15) European Commission Education and Culture DG (2005) 'Adult learning ? on the road to Europe: Thematic trends in Socrates-Grundtvig European cooperation projects and networks' . 各国の成人教育政策はEuropean Commission(2007)' Action Plan on Adult Learning: it is always a good time to learn' , COM(2007)558 finalも参照。
- 16) European Commission (2001)(2002)(2003)(2004)(2005)(2006) 'Grundtvig Compendium: Learning Partnership'.
- 17) European Commission Education and Culture DG (2007), 'Grundtvig Success Stories -Europe Creates opportunity' , pp11-20.
- 18) 社会的排除とインクルージョンについて、鈴木敏正(2006)「社会的排除に取り組む社会教育の論理」、日本社会教育学会編『社会的排除と社会教育』(『日本の社会教育』第50集)、東洋館出版社pp.24-26。ベント・G.エリクソン編著(2007)『ソーシャル・インクルージョンへの挑戦』(二文字理明・石橋正浩訳)、明石書店、pp.14-30。
- 19) 尹敬勳(2006)「EUの社会的排除政策の展開と課題」、日本社会教育学会編前掲書、また同(2007)『社

吉田：E U成人教育グルントヴィ計画の理念と実際

会変化と市民教育』、学志社も参照。

- 20) ECOTEC (2008) 'Final Evaluation of the Socrates II Programme 2000-2006: Annex to the Joint Report' . ECOTECは英国の調査・コンサルタント会社でグルントヴィ計画の国内担当機関でもある。
- 21) J. A. Turley (2001)'Flexibility in prison teaching' , Broadening Horizons (NIACE), Issue2.
- 22) L.D' Angelo (IRREロンバルディア、イタリア) 氏の回答による。
- 23) 「ヨーロッパの次元」について、園山大祐(1996)「EUにみる『ヨーロッパ・ディメンジョン教育』」九州教育学会『九州教育学会研究紀要』第二四巻、pp.189-196、参照。
- 24) たとえば宮島喬(2001)「統合の深化と地域・民族問題」(宮島喬・羽場久子編『ヨーロッパ統合のゆくえ』、人文書院、所収) pp.83-109。
- 25) P.Jankowski (ワルシャワUrsus地区公立図書館、ポーランド) の回答に基づく。
- 26) 教育文化総局「アクティブ・シティズンシップのための学習」(1998)より。
- 27) クリスティーヌ・ロラン・レヴィ／アリスティア・ロス編著 (2006)『欧州統合とシティズンシップ教育—新しい政治学習の試み』、中里亜夫・竹島博之監訳、明石書店、pp.62-89、イアン・デイヴィス／トニー・ソーブ「市民としての思想と行動」も参照。
- 28) ハンブルク宣言の背景について佐藤一子(1998)『生涯学習と社会参加』、東京大学出版会、pp.22-35。
- 29) European Commission Education and Culture DG (2005) 'Adult learning ? on the road to Europe: Thematic trends in Socrates—Grundtvig European cooperation projects and networks' .
- 30) 当プロジェクトのフィンランドでの担当者による、P.Kontinen(2005)、『ACTIVITIES, STORYTELLING AND UNITY IN THE COMMUNITY —Report on Effectiveness of the Teddy Bear Project' を参照。
- 30) Rennie Johnston (2005) A Framework for Developing Adult Learning for Active Citizenship, In D. Wildemeersch et al. (eds.) Active Citizenship and Multiple Identities in Europe: A Learning Outlook, PETER LANG.また吉田前掲(2009)も参照。
- 31) この点について、ジェラード・デランティ『グローバル時代のシティズンシップ』、佐藤康行訳、日本経済評論社、pp.209-239、「第8章欧州統合とポストナショナルなシティズンシップ」も参照。